

Oleschko, Sven; Olfert, Helena

Förderung von Sprach(lern)bewusstheit und Sprach(lern)kompetenz durch germanische Interkomprehensionsansätze

Morys, Nancy [Hrsg.]; Kirsch, Claudine [Hrsg.]; de Saint-Georges, Ingrid [Hrsg.]; Gretsche, Gérard [Hrsg.]: *Lernen und Lehren in multilingualen Kontexten. Zum Umgang mit sprachlich-kultureller Diversität im Klassenraum.* Frankfurt, M. : Lang 2014, S. 31-45. - (Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel. Language. Multilingualism and Social Change. Langue, multilinguisme et changement social; 22)



Quellenangabe/ Reference:

Oleschko, Sven; Olfert, Helena: Förderung von Sprach(lern)bewusstheit und Sprach(lern)kompetenz durch germanische Interkomprehensionsansätze - In: Morys, Nancy [Hrsg.]; Kirsch, Claudine [Hrsg.]; de Saint-Georges, Ingrid [Hrsg.]; Gretsche, Gérard [Hrsg.]: *Lernen und Lehren in multilingualen Kontexten.* Zum Umgang mit sprachlich-kultureller Diversität im Klassenraum. Frankfurt, M. : Lang 2014, S. 31-45 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-128645 - DOI: 10.25656/01:12864

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-128645>

<https://doi.org/10.25656/01:12864>

in Kooperation mit / in cooperation with:



PETER LANG

INTERNATIONALER VERLAG DER WISSENSCHAFTEN

<http://www.peterlang.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel

Herausgegeben von Jürgen Erfurt

Band 22

Nancy Morys / Claudine Kirsch /
Ingrid de Saint-Georges / Gérard Gretsch
(Hrsg.)

Lernen und Lehren in multilingualen Kontexten

Zum Umgang mit sprachlich-kultureller Diversität
im Klassenraum



PETER LANG
EDITION

Mehrsprachigkeit ist in Europa ebenso gesellschaftlich erwünschtes Ziel wie Realität in den Klassenräumen aller Schulformen. Sie stellt Lehrende und Lernende vor enorme Herausforderungen, eröffnet aber auch ungeahnte Chancen für einen lebensnahen, funktionalen Sprachenunterricht. Ziel des Sammelbands ist es, bestehende Sichtweisen auf den Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität in der Schule bewusst zu machen, Handeln und Denken der Akteure in der Praxis zu verstehen und Erfahrungen in diversen Lernumgebungen zu reflektieren. Die Beiträge der 17 Autorinnen und Autoren sind in Unterrichtskontexten verschiedener Länder entstanden und nähern sich dem Forschungsgegenstand mit unterschiedlichen qualitativen und quantitativen Ansätzen, Methoden und theoretischen Perspektiven.

Nancy Morys, Claudine Kirsch, Ingrid de Saint-Georges und Gérard Gretsch sind Mitglieder der Forschungseinheit *Education, Culture, Cognition and Society* der Universität Luxemburg. Sie forschen und lehren in Bereichen des Sprachgebrauchs und der Sprachendidaktik in multilingualen Kontexten.

Lernen und Lehren in multilingualen Kontexten

Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel

Herausgegeben von Jürgen Erfurt

Volume 22

*Zu Qualitätssicherung und Peer Review
der vorliegenden Publikation*

Die Qualität der in dieser Reihe
erscheinenden Arbeiten wird
vor der Publikation durch
den Herausgeber der Reihe geprüft.

*Notes on the quality assurance
and peer review of this publication*

Prior to publication,
the quality of the work
published in this series is reviewed
by the editor of the series.

Nancy Morys / Claudine Kirsch / Ingrid de Saint-Georges
und Gérard Gretsch (Hrsg.)

Lernen und Lehren in multilingualen Kontexten

Zum Umgang mit sprachlich-kultureller
Diversität im Klassenraum

 PETER LANG
EDITION

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt mit Unterstützung durch die Institute "Research on Multilingualism" und "Applied Educational Sciences (AES)", den "Bachelor en Sciences de l'Éducation (BScE)", die Forschungseinheit "Education, Culture, Cognition and Society (ECCS)" der Universität Luxemburg.



ECCS

EDUCATION,
CULTURE, COGNITION
AND SOCIETY

Gedruckt auf alterungsbeständigem,
säurefreiem Papier.

ISSN 1610-143X

ISBN 978-3-631-65374-6 (Print)

E-ISBN 978-3-653-04592-5 (E-Book)

DOI 10.3726/978-3-653-04592-5

© Peter Lang GmbH

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Frankfurt am Main 2014

Alle Rechte vorbehalten.

Peter Lang Edition ist ein Imprint der Peter Lang GmbH.

Peter Lang - Frankfurt am Main · Bern · Bruxelles ·

New York · Oxford · Warszawa · Wien

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Diese Publikation wurde begutachtet.

www.peterlang.com

Sven Oleschko/Helena Olfert

Förderung von Sprach(lern)bewusstheit und Sprach(lern)kompetenz durch germanische Interkomprehensionsansätze

Abstract: Ausgehend von dem Ansatz der germanischen Interkomprehension testet die in diesem Beitrag vorgestellte quantitative Studie das metalinguistische Wissen sowie die Transferfähigkeiten ein- und mehrsprachiger Lernender. Sie geht der Frage nach, ob die Mehrsprachigkeit der Teilnehmer tatsächlich eine Ressource oder eher eine Barriere bei interkomprehensiven Aufgaben, die metalinguistisches Wissen verlangen, darstellt. Getestet wurden 577 ein- und mehrsprachige Schülerinnen und Schüler der fünften und zehnten Klassen unterschiedlicher Schulformen im deutschsprachigen Raum. Durch Mittelwertvergleiche konnte gezeigt werden, dass Mehrsprachigkeit nicht per se kognitive Vorteile bei dieser Art von Aufgaben bietet.

Based on the Germanic intercomprehension approach, this article presents the results of a quantitative study that tested metalinguistic knowledge of mono- and bilingual students. The goal of this study was to determine whether the students' multilingualism can be regarded as a resource or rather as a barrier for solving intercomprehensive tasks. The study was conducted in the German speaking area with N=577 mono- and bilingual students of different age groups (5th and 10th grade). The comparisons of means (t-tests) show that multilingualism does not automatically lead to cognitive benefits in this type of task.

1. Einleitung

Sprachvergleichender Unterricht im Allgemeinen bzw. die Beschäftigung mit germanischer Interkomprehension im Speziellen bietet sich im deutschsprachigen Raum für den Fremdsprachen- oder den Deutschunterricht geradezu an, denn alle Schülerinnen und Schüler sprechen/lernen Deutsch und die meisten beginnen in der Primarstufe mit Anfangsenglischunterricht. Damit kennen sie bereits zwei germanische Sprachen. Diese Basis aus Deutsch- und Englischkenntnissen ermöglicht es, zumindest rezeptive Fertigkeiten in anderen germanischen Sprachen zu erwerben und sprachvergleichend zu arbeiten.

Auch unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit¹ lässt sich von einem interkomprehensionsorientierten Unterricht profitieren: So kann ein Unterricht mit Elementen der Interkomprehension zur Reduktion von Stigmatisierung beitragen, da diese Methode mehrsprachig sozialisierten Schülerinnen und Schülern die Auseinandersetzung mit anderen Sprachen erlaubt, die weder sie noch ihre monolingual deutschsprachigen Mitschüler kompetent beherrschen. Alle Lernenden – unabhängig von ihrer Mehrsprachigkeit – gewinnen durch solch einen Unterricht, indem sie zu den ihnen bekannten Sprachstrukturen eine Distanz aufbauen. Durch eine Beschäftigung mit einer anderen, unbekanntem Sprache wird die eigene verfremdet, man kann sich besser von der inhaltlichen Ebene lösen und sich mehr auf die Form konzentrieren (vgl. Rothstein 2011, 12). Zudem lernen alle Schülerinnen und Schüler durch Interkomprehension Strategien für den Umgang mit Neuem und Unbekanntem kennen, die sie auch auf deutschsprachige Texte übertragen können. „Es ist wohl dieses autonomere Untersuchen und eigene Entdecken, das den Reiz des Vergleichens von Sprachen ausmacht“, so Oomen-Welke (2011, 49).

Ausgehend von dem Konzept der germanischen Interkomprehension wird in diesem Beitrag eine quantitative Studie vorgestellt, die das metasprachliche Wissen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Altersstufen testet, bevor sie sprachvergleichenden Unterricht erhalten. Zentral ist dabei die Frage, ob die Mehrsprachigkeit der Teilnehmer eine Ressource oder eher eine Barriere bei der Lösung interkomprehensionsorientierter Aufgaben darstellt.

2. Das Konzept der Interkomprehension

Im Schulalltag werden Sprachen kleinerer Sprechergruppen kaum berücksichtigt, dazu zählen auch Sprachen, die weniger Ansehen in der Mehrheitsgesellschaft genießen (hier vor allem Migrantensprachen wie Türkisch, Polnisch, Russisch u.a., vgl. Plewnia/Rothe 2011). Die sprachliche Vielfalt in Europa ist somit nur bedingt im Unterrichtsangebot wiederzufinden. Genau hier setzt das Konzept der Interkomprehension an: Sie kann als Gegenmodell zur dominierenden *lingua franca* Englisch betrachtet werden, denn die Kommunikation erfolgt durch die Verwendung der eigenen Erstsprache und durch rezeptive Kenntnisse der anderen Sprache(n). Durch diesen Ansatz können der klassische Fremdsprachenunterricht ergänzt und die sprachlich-kulturelle Vielfalt bzw. die gelebte

1 Die Begriffe „einsprachig“ und „mehrsprachig“ beziehen sich in diesem Beitrag stets auf die sprachliche Sozialisation der Lernenden und nicht auf Mehrsprachigkeit durch Fremdsprachenunterricht.

Mehrsprachigkeit positiv anerkannt werden. In diesem Sinne wird auch auf die (Fremd-)Spracherfahrung der Lernenden zurückgegriffen und das vorhandene Sprachwissen genutzt (vgl. Bär 2004; Doyé 2006; Lutjeharms 2006). Interkomprehension im Sinne eines systematischen *Language-Awareness*-Verständnisses eröffnet zudem den Blick auf Sprache als System. Dabei können vor allem strukturelle Ähnlichkeiten und Unterschiede innerhalb von miteinander verwandten Sprachen thematisiert werden, um so den Sprachkontrast zu anderen Sprachen besser nachvollziehen zu können.

Der Begriff der Interkomprehension ist allerdings nicht leicht greifbar, da je nach Autor und Fachangehörigkeit eine andere Definition Anwendung findet. So formulieren beispielsweise Tafel et al. (2009, 5) einen generellen Konsens und sprechen von „gegenseitiger Verständlichkeit“. Sie heben bei ihrem Verständnis von Interkomprehension den Aspekt der mündlichen Kommunikation hervor (vgl. ebd.), wobei der Fokus auf das Verstehen der anderen Sprache (aus der gleichen Sprachfamilie) gelegt wird. Die Teilfertigkeit Lesen wird hingegen in der Definition des Begriffes Interkomprehension von Zeevaert/Möller (2011) fokussiert. Sie verstehen das Lesen von Texten aus der gleichen Sprachfamilie als Interkomprehension: „wie eine vom Leser muttersprachlich oder muttersprachlich nah beherrschte Sprache“ (ebd., 147). Damit lassen sich zwei Pole benennen, die das Verständnis von Interkomprehension begrenzen: Auf der einen Seite wird die Mündlichkeit, auf der anderen Seite die Schriftlichkeit betont. Bei beiden Definitionen stehen allerdings nicht die produktiven Fertigkeiten im Mittelpunkt, sondern die rezeptiven.

2.1 Germanische Interkomprehension: EuroComGerm-Ansatz

Der EuroCom-Sprachvermittlungsansatz (*European intercomprehension*) wurde von Klein und Stegmann entwickelt und wird bisher auf drei Sprachfamilien angewendet: EuroComRom (zu romanischen Sprachen Klein/Stegmann 2000), EuroComGerm (zu germanischen Sprachen Hufeisen/Marx 2007) und EuroComSlav (zu slawischen Sprachen Zybatow 1998). Angelegt ist eine systematische Sprachbeschäftigung mit der jeweiligen Zielsprache.

Im EuroComGerm-Ansatz wurden sieben Ebenen erarbeitet, sog. Siebe, deren Kenntnis auf der Basis einer bereits bekannten germanischen Sprache die rezeptive Erschließung einer anderen germanischen Zielsprache ermöglichen soll (vgl. Hufeisen/Marx 2007). Zu den sieben Sieben zählen folgende Bereiche: Wortschatz (Internationalismen, Germanismen (Sieb 1)), Funktionswörter (Sieb 2), Lautentsprechungen (Sieb 3), Aussprache und Graphien (Sieb 4), syntaktische Strukturen (Sieb 5), Morphosyntax (Sieb 6) sowie Präfixe und Suffixe

(Sieb 7). Die Anwendung dieser Siebe auf konkrete Texte kann bei Hufeisen/ Marx 2007 und Oleschko 2011 nachgelesen werden.

Der Adressatenkreis des EuroComGerm-Ansatzes besteht vornehmlich aus Lernern im Erwachsenenalter. Mit der Bewusstmachung der sieben Siebe wird bei ihnen ein Sprachwissen aufgebaut, welches den interlingualen Vergleich zwischen Erst-, Brücken- und Zielsprache ermöglicht. Konkret bedeutet dies, dass ein Sprecher mit der Erstsprache Deutsch unter Anwendung der sieben Siebe und bspw. der Brückensprache Englisch sich einen in interkomprehensiver Reichweite befindlichen Text im Dänischen erschließen kann. Die Kenntnisse des Deutschen und Englischen ermöglichen es z.B., auf Wortebene zu erschließen, wie das dänische *vindue* zu übersetzen ist (engl. *window*, dt. *Fenster*). Dabei ist die Anwendung der Siebe den Sprechern häufig schon implizit bekannt und erfährt durch die Beschäftigung mit der Interkomprehensionsmethode vielmehr eine Bewusstmachung.

Die zentrale Strategie, die Interkomprehension erst möglich macht, ist Transfer von bereits bekannten Strukturen einer Sprache auf die zu erschließende Sprache (vgl. Lutjeharms 2006, 2). Dieser Prozess findet oft automatisch und unbewusst statt. Im Sinne der Interkomprehension wird Transfer jedoch als bewusste und systematische Strategie der Nutzbarmachung dieses Vorwissens eingesetzt, um durch Verdeutlichung von ähnlichen Strukturen Form- und Inhaltsbedeutungen der anderen Sprache zu erschließen (vgl. Meißner 2004, 41). Diese Sichtbarmachung kann dabei nur erfolgen, wenn zum einen der sprachlichen Form explizit Aufmerksamkeit gewidmet wird, zum anderen, wenn systeminhärente Gesetzmäßigkeiten überhaupt als solche erkannt werden können. Für metasprachliches Handeln ist also sprachliches Wissen notwendig (vgl. Breidel 2007), das „Wissen um Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten von Sprachen umfasst, Wissen um allgemein mögliche Bauformen/Strukturen und um Realisierungen in einzelnen Sprachen [...]“ (Oomen-Welke 2006, 453).

Das metasprachliche Wissen befähigt folglich den Lerner dazu, eine sprachliche Analyse der ihm bekannten Sprache durchzuführen und in Analogiebildung diese Analyse Kriterien auf die unbekanntere Sprache anzuwenden.

2.2 Frühe Interkomprehension und Interkomprehensionsorientierung

Zwar wurde Interkomprehension für die Hochschule bzw. für die Erwachsenenbildung entwickelt, doch es gibt auch erste Versuche, Interkomprehension für die Schule adaptierbar zu machen. So betont Morkötter (2011) in ihrem Aufsatz zur frühen Interkomprehension, dass die geringe Anzahl an verfügbaren Transferbasen zu Beginn der Sekundarstufe eine Verschiebung der Lernziele erfordert (vgl.

ebd., 208ff.). Sie spricht sich für eine stärkere Fokussierung von Sprachlernbewusstheit und Sprachenbewusstheit im Sinne des *Language-Awareness*-Ansatzes aus. Unter Sprachlernbewusstheit versteht sie die Möglichkeit und das Potenzial von Transferprozessen (ohne dies weiter zu konkretisieren), darüber hinaus aber auch die Aktivierung von (Welt)Wissen. Mit Sprachenbewusstheit rekurriert sie auf grundlegende sprachbezogene Kenntnisse und Fähigkeiten wie beispielsweise das Erfassen grammatischer Kategorien und das Wiedererkennen von Wörtern (vgl. ebd.). Sprach(lern)bewusstheit und -kompetenz beschreibt auch De Florio-Hansen (2006) genauer. Hier wird die Nutzung (allgemeiner) Sprachlernerfahrungen für das Erlernen neuer Fremdsprachen und die besondere Bedeutung von Transfer und Transferstrategien betont. Zu diesen Prinzipien ist jedoch zu ergänzen, dass eine stärkere Berücksichtigung der gesamtsprachlichen Kompetenz von mehrsprachigen Lernenden und der Abbau des monolingualen Habitus (vgl. Gogolin 1994) der Lehrenden im Sinne einer einsprachig orientierten Einstellung ebenfalls zu den Grundsätzen der Interkomprehension gehören sollten.

3. Zusammenhang von metasprachlichem Wissen und Mehrsprachigkeit

Dass Mehrsprachige über ein höheres metasprachliches Wissen verfügen als Einsprachige und es zudem früher als diese ausbilden, konnte bereits in zahlreichen linguistischen Studien belegt werden (vgl. u.a. Bialystok 1991; 2009; Oomen-Welke 2006). So haben Mehrsprachige größere sprachanalytische Fähigkeiten und können neue Sprachinformationen leichter aufnehmen (vgl. ebd., 454f.). Auch die Forschung zum Fremdspracherwerb geht davon aus, dass Mehrsprachige gegenüber Einsprachigen unter bestimmten Voraussetzungen im Vorteil sein können (vgl. Cenoz 2003). Die eigene Mehrsprachigkeit wirke sich insbesondere positiv auf den Erwerb weiterer Sprachen aus (vgl. Klieme 2008; Lasagabaster 2000).

Die hier zitierten Arbeiten beziehen sich jedoch meist auf sog. balancierte Mehrsprachige, also auf Mehrsprachige mit einem hohen Kompetenzgrad in beiden Sprachen (vgl. Cenoz 2003, 73). So merkt auch Oomen-Welke (2006) kritisch an, dass die von ihr rezipierten Studienergebnisse nur auf bestimmte Lernergruppen zutreffen. Ein wichtiger Faktor sei hier die Kompetenz in den Sprachen. Bei „unausgeglichener Mehrsprachigkeit“ können keine eindeutigen Befunde vorgelegt werden (ebd., 455). Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Rauch et al. (2012, 411): Nur Mehrsprachige, die in beiden Sprachen gleichermaßen literale Kenntnisse aufwiesen, konnten von ihrer Mehrsprachigkeit im Bereich metalinguistischen Bewusstseins und L3-Lesekompetenz profitieren.

Lauchlan et al. (2013, 47) stellen ebenfalls fest, dass die meisten Untersuchungen zum Thema metalinguistisches Wissen Sprecher testen, die in zwei anerkannten und bedeutenden internationalen Sprachen wie Französisch, Englisch, Spanisch etc. mehrsprachig sind und nicht Sprecher von sog. Minderheitensprachen. Andere wichtige Größen, die die Studie von Lauchlan et al. (ebd.) anspricht, sind die Beschulung in der L1 und der Status der Sprachen. So haben sie ähnlich den oben zitierten Studien kognitive Vorteile für mehrsprachige Lerner festgestellt, die eine Minderheitensprache sprechen (hier Sardisch und Schottisch-Gälisch). Jedoch hat sich ebenfalls gezeigt, dass die schottischen Sprecher den sardischen weit überlegen waren, da die ersteren in ihrer L1 (Gälisch) auch beschult wurden, ihre L1 mehr Anerkennung im Land erfährt und sie vermutlich eher sog. balancierte Mehrsprachige sind (vgl. ebd., 52).

Außerdem wird in einigen Studien die Nähe bzw. Ferne der L1 der Sprecher zur getesteten Sprache als ein relevanter Faktor für metalinguistisches Wissen benannt: Mehrsprachige würden bessere Ergebnisse erzielen, wenn ihre L1 mit der Testsprache eng verwandt ist (Cenoz 2003, 77; Lauchlan et al. 2013, 46).

Die unten beschriebene Studie greift auf diese Forschungsergebnisse zurück und testet die Transferfähigkeiten ein- und mehrsprachiger Lernender sowie ihr metalinguistisches Wissen, die beide Voraussetzung für einen interkomprehensionsorientierten Unterricht sind.

4. Studie „Transferstrategien zur Förderung von Sprach(lern)bewusstheit und Sprach(lern)kompetenz“

Die hier vorgestellte Studie „Transferstrategien zur Förderung von Sprach(lern)bewusstheit und Sprach(lern)kompetenz“ wurde im Frühjahr 2012 an der Universität Duisburg-Essen mit Unterstützung der AG Mehrsprachigkeitsforschung sowie des von der Stiftung Mercator geförderten Projekts ProDaZ² durchgeführt. Unter Rückgriff auf das Konzept der germanischen Interkomprehension sowie auf die oben zitierten Forschungsergebnisse zum Zusammenhang von metasprachlichem Wissen und Mehrsprachigkeit war es Ziel dieser Studie aufzuzeigen, über welches sprachliche Wissen ein- und mehrsprachige Lernende unterschiedlicher Altersstufen verfügen. Die zentrale Hypothese bildete hierbei die Annahme, dass sie in der Lage sind, ihr implizit vorhandenes Wissen über

2 Im Rahmen des von der Stiftung Mercator geförderten Projektes „ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern“ (vgl. www.uni-due.de/prodaz) wird u.a. ein Lehrausbildungskonzept mit interdisziplinären Veranstaltungen zum fachlichen und sprachlichen Lernen unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit entwickelt.

Strukturen des Deutschen auf Strukturen einer ihnen nicht vertrauten Sprache zu übertragen sowie selbstständig im Sinne der Interkomprehension Hypothesen über Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu dieser Sprache zu bilden. Ferner sollte getestet werden, ob mehrsprachige Schülerinnen und Schüler bei dieser Art von Aufgaben gegenüber einsprachigen im Vorteil sind.

Als Kontrastsprache wurde Niederländisch ausgewählt, da es für Sprecher des Deutschen auch ohne vorherige Unterweisung in interkomprehensiver Reichweite liegt und ein interlingualer Vergleich aufgrund zahlreicher Transferbasen schnell möglich ist. Zumal Niederländisch kein reguläres Sprachangebot an Schulen im deutschsprachigen Raum darstellt, bietet es sich geradezu für eine Auseinandersetzung mit einer fast unbekanntten Sprache für alle Lernenden an.

Der Testbogen enthielt neben Fragen zu demographischen Daten der Lerner auch Fragen zu ihren Sprachkenntnissen sowie zum Erwerbstyp des Deutschen: Als „einsprachig“ wurden hier Lernende klassifiziert, die vor Schuleintritt ausschließlich deutsch sozialisiert wurden, als „mehrsprachig“ solche, die vor Schuleintritt mit Deutsch und einer anderen Sprache sozialisiert wurden. Schülerinnen und Schüler, die erst später Kontakt zum Deutschen hatten, wurden in diesen Analysen nicht berücksichtigt (s.u.). Der Test selbst bestand aus einem niederländischen Originaltext für die Klassen 5–6 (vgl. Legermuseum 2004), der das Leben in einem römischen Lager behandelt und aus der Sicht eines römischen Soldaten und seiner Frau geschrieben ist sowie aus zehn Aufgaben (mit Unteraufgaben) von unterschiedlichem Format: Nach einer Schätzung darüber, in welcher Sprache der Text verfasst sei, sollten die Lernenden zunächst angeleiteten Form- und Funktionstransfer vollziehen (Heraussuchen von bestimmten Begriffen, Präpositionen, Pronomen mithilfe von Übersetzungsäquivalenten), um anschließend selbst Hypothesen über einige Regularitäten des Niederländischen zu generieren (Plural- und Singularbildung, Lautveränderung). Dem Test folgte eine Reflexionsaufgabe, in der die Lerner den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben bewerten sollten. Insgesamt konnten im Test 29 Punkte erreicht werden. Für eine richtige Lösung wurden zwei Punkte vergeben, für eine schlüssige ein Punkt, für eine ungeschlüssige null Punkte. Die Bearbeitung des Testbogens nahm eine Unterrichtsstunde in Anspruch und erfolgte ohne jegliche vorherige Unterweisung durch die Lehrkraft.

An der Studie nahmen insgesamt N=951 Schülerinnen und Schüler aus drei Ländern teil, von denen N=577 für die vorliegende Analyse berücksichtigt werden konnten (498 Deutschland, 59 Schweiz, 20 Fürstentum Liechtenstein), N=340 von ihnen waren einsprachig, N=237 mehrsprachig. Befragt wurden ausschließlich der fünfte (Durchschnittsalter 10,96) und der zehnte Jahrgang

(Durchschnittsalter 16,12). Die Verteilung der Teilnehmer auf die unterschiedlichen Schulformen sieht folgendermaßen aus: N=42 Hauptschule, N=133 Gesamtschule, N=402 Gymnasium, die Realschule war nicht vertreten.³ Folgende Sprachen traten am häufigsten im Sample auf: Türkisch (N=98), Russisch (N=21), Polnisch (N=17), Italienisch (N=14), Albanisch und Serbokroatisch mit jeweils N=12 sowie andere Sprachen (N=63) mit jeweils weniger als zehn Sprechern.

4.1 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Studie in Bezug auf die Mehrsprachigkeit der Teilnehmer können Tabelle 1 entnommen werden:

Tabelle 1: Ergebnisse der Studie nach Mehrsprachigkeit

		N	M	SD
5. Klasse	einsprachig	126	13,71	7,62
	mehrsprachig	124	10,22	6,20
10. Klasse	einsprachig	214	26,56	2,02
	mehrsprachig	113	22,51	4,72

Hierbei schnitten sowohl in der fünften ($t(239,634) = -3,973, p < 0,001$) als auch in der zehnten Klasse ($t(134,192) = -8,701, p < 0,001$) Einsprachige signifikant besser ab als Mehrsprachige. Nach dem Median-Split⁴ ergab sich jedoch ein anderes Bild: In der fünften Klasse gab es in der unteren Leistungshälfte keine signifikante Differenz zwischen Ein- und Mehrsprachigen ($t(126,325) = 0,609, p = 0,543$), während in der oberen Leistungshälfte erneut die Einsprachigen signifikant besser abschnitten ($t(116) = -2,848, p < 0,01$). Für die zehnte Klasse ließ sich hingegen das genaue Gegenteil feststellen: Hier schnitten in der unteren Leistungshälfte die Einsprachigen signifikant besser ab ($t(105,634) = -9,835,$

3 Die Hauptschule ist im deutschen Bildungssystem eine allgemeinbildende Schule, die zu einem mittleren Bildungsabschluss führt und eher von leistungsschwachen Lernenden besucht wird. Das Gymnasium bzw. seine Entsprechung im Bildungssystem der Schweiz und Liechtensteins führt hingegen zur Hochschulreife und steht leistungsstarken Lernenden offen. Die Gesamtschule kann sowohl zu einem mittleren Schulabschluss als auch zur Hochschulreife führen.

4 Der Median-Split ist ein Verfahren, bei dem eine Gruppe mithilfe des Medians in zwei Leistungshälften geteilt wird. Für die fünfte Klasse lag der Median bei 11 Punkten, für die zehnte Klasse bei 26 Punkten.

$p < 0,001$), während es in der oberen Leistungsgruppe keine signifikanten Differenzen zwischen ein- und mehrsprachigen Lernenden gab ($t(153) = 1,522$, $p = 0,130$).

Bringt man die Schulform⁵ als zusätzliche Variable ein, so erhält man folgende Ergebnisse (Tabelle 2):

Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die ein Gymnasium besuchen, schneiden sowohl in der fünften (Mehrsprachige: $t(89,094) = -6,016$, $p < 0,001$; Einsprachige: $t(45,256) = -4,761$, $p < 0,001$) als auch in der zehnten Klasse (Mehrsprachige: $t(99) = -5,174$, $p < 0,001$; Einsprachige: $t(208) = -3,433$; $p < 0,01$) bei dem Test signifikant besser ab als solche, die eine Gesamtschule besuchen, unabhängig von ihrer Mehrsprachigkeit.

Tabelle 2: Ergebnisse der Studie nach Mehrsprachigkeit und Schultyp

			N	M	SD
5. Klasse	einsprachig	Gesamtschule	22	9,82	5,086
		Gymnasium	88	16,17	7,294
	mehrsprachig	Gesamtschule	62	8,02	4,329
		Gymnasium	52	14,13	6,171
10. Klasse	einsprachig	Gesamtschule	17	25,06	2,384
		Gymnasium	193	26,74	1,894
	mehrsprachig	Gesamtschule	32	19,53	3,750
		Gymnasium	69	24,22	4,439

Da die Nähe der Erstsprache zur getesteten Sprache ebenfalls von Bedeutung sein könnte, wurden die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler grob nach dem Verwandtschaftsgrad ihrer Erstsprache mit dem Niederländischen in indoeuropäische Erstsprachen (hier vor allem slawische und romanische Erstsprachen, $N=101$) und nicht-indoeuropäische Erstsprachen (hier insbesondere Türkisch und Arabisch, $N=126$) kategorisiert. Mehrsprachige Schülerinnen und Schüler mit einer germanischen Erstsprache waren in unserem Sample nicht vertreten.

5 Die Hauptschule konnte bei diesen Analysen aufgrund von geringer Fallzahlen ($N=42$) nicht berücksichtigt werden.

Tabelle 3: Ergebnisse der Studie nach Erstsprache

		N	M	SD
5. Klasse	indoeuropäisch	53	10,83	6,719
	nicht-indoeuropäisch	67	9,72	5,933
10. Klasse	indoeuropäisch	48	23,25	4,796
	nicht-indoeuropäisch	59	21,66	4,455

Die Schülerinnen und Schüler mit indoeuropäischer Erstsprache schneiden zwar sowohl in der fünften als auch in der zehnten Klasse bei dem Test besser ab, der Unterschied ist jedoch in beiden Fällen nicht signifikant (5. Klasse: $t(118) = 0,963, p = 0,338$; 10. Klasse: $t(105) = -1,773, p = 0,079$).

5. Diskussion

Der festgestellte Unterschied in den Testwerten der Ein- und Mehrsprachigen zu Ungunsten der letzteren scheint zunächst im Widerspruch zu den in Abschnitt 3 diskutierten Forschungsergebnissen zu stehen, nach denen Mehrsprachige über höheres metalinguistisches Wissen verfügen als Einsprachige, was für sie bei interkomprehensionsorientierten Aufgaben wie in unserem Test von Vorteil sein müsste. Die Ergebnisse zeigen jedoch, dass weder in der fünften noch in der zehnten Klasse, auch nicht nach dem Median-Split, Mehrsprachige bessere Werte erzielen als Einsprachige. Der Schlüsselfaktor für die Interpretation dieser Ergebnisse ist eine zentrale Einschränkung, auf die die oben zitierten Studien mehrfach verweisen: eine balancierte Mehrsprachigkeit im Idealfall mit zwei international anerkannten Sprachen. Nur wenn diese gegeben ist, können Mehrsprachige kognitive Vorteile bei metalinguistischen Aufgaben haben. Die meisten Teilnehmer der hier vorgestellten Studie sind jedoch mehrsprachig mit Deutsch und einer für Deutschland typischen Migrantensprache aufgewachsen, die weniger Wertschätzung genießt. Die Frage nach balancierter Mehrsprachigkeit lässt sich leider mithilfe der erhobenen Daten nicht eindeutig klären. Jedoch kann man auch hier vermuten, dass die Sprachkenntnisse vieler Schülerinnen und Schüler im Deutschen wesentlich weiter ausgebaut sind als in ihrer Herkunftssprache, die im Migrationskontext oft von Attrition oder unvollständigem Erwerb betroffen ist. Zudem darf der Aspekt der Literalität bei der Ergebnisinterpretation nicht außer Acht gelassen werden: Die oben zitierten Arbeiten deuten vielfach darauf hin, dass die Beschulung in der Erstsprache und die damit erworbenen literalen Fähigkeiten einen positiven Einfluss auf metalinguistisches Wissen haben. Bei den in dieser Studie untersuchten Sprechern kann man

jedoch annehmen, dass nur in den seltensten Fällen Literalität in der Erstsprache beispielsweise durch Herkunftssprachenunterricht erworben wurde.

Die schulformbezogene Differenzierung der Testergebnisse zeigt, dass die Lernenden des Gymnasiums besser abschneiden als die der Gesamtschule. Dies weist darauf hin, dass der Schultyp einen Einfluss auf die Testleistung der Lernenden haben kann. Welche Ursachen diesem Unterschied zugrunde liegen, kann durch die im Fragebogen erhobenen Hintergrundmerkmale jedoch nicht eindeutig erklärt werden. Die Schulstandorte lassen allerdings eine starke Verschiedenheit in der Sozialstruktur der Lernenden vermuten, so dass hierdurch auch eine Ungleichverteilung einzelner Herkunftssprachen auf teilnehmende Schulen vorliegen könnte. Aus bildungswissenschaftlichen Forschungen ist bekannt, dass sich die Lernenden mit sog. Migrationshintergrund bezüglich ihrer Schulleistungen auch innerhalb der Gruppe unterscheiden (vgl. Gresch/Kristen 2011). Dies hängt u.a. mit der unterschiedlichen sozialen Herkunft der Lernenden einzelner Migrantengruppen zusammen. Wenn der Migrationsstatus als Besonderheit der Sozialstruktur (vgl. Becker 2011) betrachtet wird, dann liegt eine Erklärung über den Prädiktor der sozialen Herkunft nahe, welcher Unterschiede in der Sprachkompetenz der Erstsprache annehmen lässt. Damit sei erneut auf die Bedeutung der balancierten Mehrsprachigkeit und deren Einfluss auf metasprachliches Wissen rekurriert. Um hierzu aber genauere Aussagen machen zu können, ist eine stärkere Berücksichtigung der sozialen Herkunft und der sprachlichen Praxis in Anschlussstudien unerlässlich.

Die Differenzierung nach Erstsprachen der mehrsprachigen Studienteilnehmer hat keine Unterschiede in den Ergebnissen erzeugt. Sprecher von indoeuropäischen und nicht-indoeuropäischen Sprachen schnitten bei dem Test gleich ab. Dies ist damit zu erklären, dass alle Sprecher, unabhängig von ihrer Erstsprache, primär auf ihre Kenntnisse des Deutschen zurückgreifen müssen, um einen niederländischen Text zu erschließen. Um jedoch genauere Aussagen über den Einfluss der Erstsprache treffen zu können, wären Mehrsprachige mit einer anderen germanischen Erstsprache im Sample vonnöten gewesen. Jedoch ist die Nähe der Erstsprache zur Testsprache wiederum kein Garant für gute Testergebnisse, denn es gab keine signifikante Differenz in den Werten Ein- und Mehrsprachiger, wenn man beispielsweise die untere Leistungshälfte der fünften Klasse in der hier vorgestellten Studie betrachtet.

Die Studie hat dennoch zeigen können, dass bereits junge Lerner über strukturelles Sprachwissen verfügen und in der Lage sind, Aufgaben von diesem Format selbstständig zu lösen. Interkomprehensionsorientierter Unterricht müsste also hierauf aufbauen und das hier zutage geförderte implizite Wissen explizit

machen, um so zum einen *Language Awareness* zu stärken, zum anderen, um durch gezielten Aufbau von metasprachlichem Wissen Einfluss auf das sprachanalytische Wissen aller Lerner zu nehmen, damit diese sich der sprachlichen Unterschiede bewusst werden und die Relevanz der sprachlichen Formen erkennen.

Wichtige Hinweise, wie solch ein sprachvergleichender Unterricht – auch unter Berücksichtigung der im Klassenzimmer vertretenen Herkunftssprachen – gestaltet werden kann, finden sich bei Behr (2011), Oomen-Welke (2002; 2011) und Rothstein (2011). Ziel ist es, den Lernenden Werkzeuge und Strategien durch interkomprehensionsorientierten Unterricht zu vermitteln, die sie sowohl für den weiteren Fremdspracherwerb als auch in der Erst- bzw. Zweitsprache verwenden können, und somit dieses Wissen um Problemlösestrategien in unterschiedlichen Settings genutzt werden kann.

Danksagung

An dieser Stelle möchten wir einen herzlichen Dank an die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler, aber auch an alle Lehrerinnen und Lehrer aussprechen, die bereit waren, den Test in ihrem Unterricht durchzuführen und somit diese Studie erst ermöglicht haben. Zudem gilt unser Dank auch den anonymen Gutachtern für ihre wertvollen Kommentare zu früheren Versionen dieses Aufsatzes.

Literatur

- Bär, Marcus (2004): Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik. Aachen: Shaker.
- Becker, Rolf (2011): Entstehung und Reproduktion dauerhafter Ungleichheiten. In: Becker, Rolf (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag, 2. Aufl., S. 87–138.
- Behr, Ursula (2011): Sprachenübergreifendes Lernen aus der Sicht des muttersprachlichen Deutschunterrichts in der Sekundarstufe I. In: Rothstein, Björn (Hg.): Sprachvergleich in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 71–88.
- Bialystok, Ellen (1991): Metalinguistic Dimensions of Bilingual Language Proficiency. In: Bialystok, Ellen (Hg.): Language Processing in Bilingual Children. Cambridge: CUP, S. 113–140.
- Bialystok, Ellen (2009): Bilingualism. The good, the bad, and the indifferent. In: Bilingualism. Language and Cognition, 12, S. 3–11.

- Bredel, Ursula (2007): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Paderborn: Schöningh.
- Cenoz, Jasone (2003): The additive effect of bilingualism on third language acquisition. A review. In: *International Journal of Bilingualism*, 7, p. 71–87.
- De Florio-Hansen, Inez (2006): Intercomprehension – and beyond? Anmerkungen zu einem Gesamtsprachenkonzept. In: Martinez, Hélène/Reinfried, Marcus (Hg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute, morgen*. Tübingen: Narr, S. 27–35.
- Doyé, Peter (2006): Interkomprehension. Versuch einer Begriffserklärung. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 17, S. 245–256.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gresch, Cornelia/Kristen, Cornelia (2011): Staatsbürgerschaft oder Migrationshintergrund? Ein Vergleich unterschiedlicher Operationalisierungsweisen am Beispiel der Bildungsbeteiligung. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 40, S. 208–227.
- Hufeisen, Britta/Marx, Nicole (2007): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker Verlag.
- Klein, Horst G./Stegmann, Tilbert D. (2000): *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker Verlag.
- Klieme, Eckhard (Hg. 2008): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Beltz: Weinheim.
- Lasagabaster, David (2000): Three languages and three linguistic models in the Basque educational system. In: Cenoz, Jasone/Jessner, Ulrike (Hg.): *English in Europe. The acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 179–197.
- Lauchlan, Fraser/Parisi, Marinella/Fadda, Roberta (2013): Bilingualism in Sardinia and Scotland. Exploring the cognitive benefits of speaking a ‘minority’ language. In: *International Journal of Bilingualism*, 17, p. 43–56.
- Legermuseum (2004): *Lespakket Retourtje Romeinen*. Online zugänglich unter <http://www.legermuseum.nl/legermuseum.nl/legermuseum.nl/i001344.html> (Zugriff September 2013).
- Lutjeharms, Madeline (2006): Überlegungen zur Mehrsprachigkeit aus psycholinguistischer Sicht. Erkenntnisse zum mentalen Lexikon bei Mehrsprachigen. In: Martinez, Hélène/Reinfried, Marcus (Hg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute, morgen*. Tübingen: Narr, S. 1–11.

- Meißner, Franz-Joseph (2004): Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. In: Klein, Horst G./Rutke, Dorothea (Hg.): *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker, S. 39–66.
- Morkötter, Steffi (2011): Frühe Interkomprehension zu Beginn der Sekundarstufe. In: Baur, Ruprecht/Hufeisen, Britta (Hg.): *Vieles ist sehr ähnlich. Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 201–223.
- Oleschko, Sven (2011): *Interkomprehension am Beispiel der germanischen Sprachen*. Online zugänglich unter www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/interkomprehension20110412.pdf (Zugriff Januar 2014).
- Oomen-Welke, Ingelore (2002): Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. In: *Deutsch lernen*, 25, S. 143–163.
- Oomen-Welke, Ingelore (2006): Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula et al. (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Paderborn: Schöningh, 2. Aufl., S. 452–463.
- Oomen-Welke, Ingelore (2011): Sprachen vergleichen auf eigenen Wegen. Der Beitrag des Deutschunterrichts. In: Rothstein, Björn (Hg.): *Sprachvergleich in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 49–70.
- Plewnia, Albrecht/Rothe, Astrid (2011): Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit. Wie Schüler über ihre und andere Sprachen denken. In: Eichinger, Ludwig M. et al. (Hg.): *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*. Tübingen: Narr, S. 215–253.
- Rauch, Dominique R./Naumann, Johannes/Jude, Nina (2012): Metalinguistic awareness mediates effects of full biliteracy on third-language reading proficiency in Turkish-German bilinguals. In: *International Journal of Bilingualism*, 16, p. 402–418.
- Rothstein, Björn (2011): Deutschunterricht und Qualifikation in der Herkunftssprache? In: Rothstein, Björn (Hg.): *Sprachvergleich in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 9–26.
- Tafel, Karin/Durić, Rašid/Lemmen, Radka/Olshevskaja, Anna/Przyborowska-Stolz, Agata (2009): *Slavische Interkomprehension. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

- Zeevaert, Ludger/Möller, Robert (2011): Wege, Irrwege und Holzwege bei der Texterschließung – Empirische Untersuchungen zur germanischen Interkomprehension. In: Meißner, Franz-Joseph et al. (Hg.): Intercomprehension. Learning, teaching, research. Tübingen: Narr, S. 146–163.
- Zybatow, Lew (1998): Die Interkomprehension am Beispiel der slawischen Sprachen. Zur Übertragbarkeit des EuroCom-Konzepts romanischer Mehrsprachigkeit auf die slawischen Sprachen. In: Kischel, Gerhard/Gothsch, Eva (Hg.): Wege zur Mehrsprachigkeit im Fernstudium. Hagen: Fernuniversität Hagen, S. 67–87.